

Radtko, Frank-Olaf

## **Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus**

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 853-864*



Quellenangabe/ Reference:

Radtko, Frank-Olaf: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 853-864 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105337 - DOI: 10.25656/01:10533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105337>

<https://doi.org/10.25656/01:10533>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 6 – November/Dezember 1995

## *Essay*

- 853 FRANK-OLAF RADTKE  
Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch  
halbierten Anti-Rassismus

## *Thema: Konstruktion von Wissen*

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL  
Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive
- 889 ROLF DUBS  
Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht  
der Unterrichtsgestaltung
- 905 REINDERS DUIT  
Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in  
der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung
- 925 HERBERT KALTHOFF  
Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten  
im Schulunterricht

## *Thema: Bildungspolitische Orientierung nach 1945 in SBZ und DDR*

- 943 PETRA GRUNER  
„Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden ...“  
Zur Kritik des Neulehrermythos
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER  
Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen  
und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-  
Fakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952

## *Diskussion*

- 987 SIGRID LUCHTENBERG  
Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung:  
der australische Ansatz

## *Besprechungen*

- 1009 HORST RUMPF  
*Hartmut von Hentig*: Die Schule neu denken.  
Eine Übung in praktischer Vernunft
- 1012 GISELA MILLER-KIPP  
*Norbert Seibert/Helmut J. Serve* (Hrsg.): Bildung und Erziehung an  
der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte,  
Analysen, Positionen, Perspektiven  
*Volker Lenhart*: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der  
Dritten Welt  
*Heinz-Elmar Tenorth*: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und  
Perspektiven allgemeiner Bildung
- 1016 JÜRGEN DIEDERICH  
*Friedrich W. Kron*: Grundwissen Didaktik
- 1020 KÄTE MEYER-DRAWE  
*Christoph Wulf* (Hrsg.): Einführung in die pädagogische  
Anthropologie

## *Dokumentation*

- 1025 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

.

### *Essay*

- 853 FRANK-OLAF RADTKE  
Intercultural Education – The dangers of a pedagogically bisected anti-racism

### *Topic: The Construction of Knowledge*

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL  
The Acquisition of Knowledge From a Constructivist Perspective
- 889 ROLF DUBS  
Constructivism – Reflections from the perspective of the organization of instruction
- 905 REINDERS DUIT  
On the Role of the Constructivist Perspective in Didactic Research on Science Instruction
- 925 HERBERT KALTHOFF  
The Production of Knowledge – On the fabrication of answers in the classroom

### *Topic: The Educational-Political Orientation In the Soviet-Occupied Zone and GDR After 1945*

- 943 PETRA GRUNER  
The Myth of the New Teacher
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER  
Equality of Opportunity or Selection of an Elite? On the intentions, traditions, and the change of Preparatory Studies and the Workers and Farmers Faculties in the Soviet-occupied zone/GDR between 1945 and 1952

### *Discussion*

- 987 SIGRID LUCHTENBERG  
The Concept of the Multicultural Society – A Basis for Education and Instruction. The Australian approach

### *Book Reviews*

1009

### *Documentation*

- 1025 Recent Pedagogical Publications

## Interkulturelle Erziehung

### *Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus<sup>1</sup>*

#### 1.

Obwohl seit mehr als fünfzehn Jahren das Konzept des „Interkulturellen Lernens“ propagiert wird, sind Beobachter – auch und gerade engagierte – darin einig, daß die Praxis der Schulen bisher auf die programmatischen Vorgaben<sup>2</sup> kaum reagiert hat. GEORG AUERNHEIMER z. B. kommt von einer mehrwöchigen Hospitationsphase aus hessischen Schulen unterschiedlichen Typs zurück und stellt enttäuscht fest, daß man selbst in Anstalten mit einem hohen Anteil an Migrantenkindern und -jugendlichen keine Hinweise auf die „Minderheitenkulturen“ finden könne; die verschiedenen Familienkulturen und -sprachen seien im Alltagshorizont der meisten Lehrerinnen und Lehrer immer noch kaum präsent, ja: „manche aus der Lehrerschaft legen Wert auf die Feststellung, daß sie nicht genau wüßten, wer unter ihren Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft“ sei (1994, S. 12). AUERNHEIMER beklagt, die Mehrheit habe „keine große Neigung, kulturelle Unterschiede zu thematisieren. Sie werden eher gelehnet“ (ebd.). Daß dies zum Nachteil der Schüler geschieht, scheint für ihn außer Zweifel zu stehen.<sup>3</sup>

Unversehens werden die Lehrerinnen und Lehrer ob solcher Verhaltensweisen zum Objekt psychoanalytischer Deutungen. Bei der verbreiteten Verleugnung kultureller Unterschiede in der Schülerschaft handle es sich um ein bekanntes „Normalisierungsmuster“ (ESTER/HAMBURGER 1991), das aus einer zumal in Deutschland zu beobachtenden Verunsicherung zu erklären sei, die seit der Nazi-Zeit den Umgang mit ethno-kultureller Differenz kennzeichne. Gefordert wird der offene, unverkrampfte Umgang mit ethnischer Differenz. Was allgemein für die Behandlung der jüngsten Geschichte, zumal des Holocaust, lange Zeit auch für die Verklemmung bei der schulischen Behandlung von Sexualität vermutet wurde, wird nun auch als Erklärung für das Ausblei-

1 Antrittsvorlesung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, gehalten am 23. Mai 1995.

2 Im „Rahmenplan Grundschule“ des Hessischen Kultusministeriums z. B. wird die Grundschule als „Stätte der interkulturellen Begegnung“ konzipiert, die u. a. das Ziel verfolgen soll, „das Zusammenleben von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen und mit verschiedenen Muttersprachen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, aufzugreifen und als Bereicherung zu erfahren“ (Hess. Kultusministerium 1995, S. 16).

3 Zum Problem der Thematisierung ethnischer Differenz in pädagogischer Absicht vgl. ISABELL DIEHM (1995), bes. S. 131–137.

ben „interkultureller Erziehung“ diagnostiziert: verdrängte Gefühle beim Umgang mit „dem Fremden“, die dringend einer selbstreflexiven Aufarbeitung bedürfen.

Ähnlich psychologisierend wird in der Öffentlichkeit argumentiert, sobald wieder irgendwo in der Republik ein jüdischer Friedhof oder eine Synagoge geschändet, die Wohnung einer türkischen Familie angezündet oder ein Asylbewerberheim angegriffen worden ist. Die Gründe für besinnungslose Wut, Haß und Gewalt bei den Kindern und Jugendlichen werden, wie die Ursachen für Verleugnung und Unsicherheit bei den Erwachsenen, in den tieferen Schichten der *conditio humana* vermutet. Unter Verweis auf ALBERT MEMMI Essay über den Rassismus (MEMMI 1987) identifiziert auch AUERNHEIMER ein in der menschlichen Sozialität verwurzeltes Bedürfnis nach Sicherheit und Abgrenzung. „Der Unterschied beunruhigt“ hatte MEMMI geschrieben und damit ein gleichsam vor-soziales Motiv menschlichen Verhaltens hypostasiert. Zur Erklärung der scheinbar ubiquitären Fremdenfeindlichkeit, der verbreiteten Diskriminierung, des wiederkehrenden Rassismus und seiner Beschönigung oder Verleugnung wird auf diese basale Eigenschaft des Menschen verwiesen. Rassismen und andere xenophobe Ideologien können, so lautet die Deutung fremdenfeindlicher Eruptionen, bei der allgegenwärtigen emotionalen Beunruhigung der Menschen durch das Unbekannte, Andere, Fremde anknüpfen und sich diese Irritationsneigung politisch zu Nutze machen.

Der „Mensch“ als Urgrund des Rassismus, der Gewalt, der Fremdenfeindlichkeit und der Diskriminierung von Minderheiten? Die Theorieangebote aus der Psychologie, der Sozialpsychologie, aber auch der Soziologie deuten überwiegend in diese Richtung. Auch THEODOR W. ADORNO hatte in seinem berühmten Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“, der für viele Pädagogen – auch für mich – nach 1968 zur Leitvorstellung ihres Handelns wurde, die „Psychologie der Menschen, die so etwas tun“, der Täter also, in den Mittelpunkt seiner Empfehlungen gerückt: „Da aber die Charaktere insgesamt, ..., nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren“ (ADORNO 1977, S. 676). Eine Begründung, warum Erziehung, und nicht Politik oder Recht, das Mittel der vorbeugenden Intervention zu sein hätte, ergibt sich für ADORNO aus dem Zustand der modernen Gesellschaft: „Da die Möglichkeit, die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse ausbrüten, zu verändern, heute aufs äußerste beschränkt ist, sind Versuche, der Wiederholung entgegen zu arbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ (S. 675 f.). Nötig sei „die Wendung aufs Subjekt“, man müsse die Mechanismen erkennen, „die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden“, müsse „ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt“ (S. 676). Zur Besinnung soll man die Menschen bringen, durch „kritische Selbstreflexion“, damit sie nicht länger gewalttätig und irrational gegen die Zivilisation aufbegehren.

Solche Empfehlungen werden von Pädagogen, die auf den Menschen einwirken wollen (und ja nicht Gesetze ändern, Arbeitsplätze schaffen oder Wohnungen bauen können), gerne rezipiert. Beim Menschen wird eine

„Schwachstelle im psychischen Apparat“ (BOHLEBER) ausgemacht, die es gesellschaftlich zu beherrschen gelte: durch das staatliche Gewaltmonopol und/oder durch Erziehung. Die HOBBS'sche Vorstellung vom Menschen, der dem Menschen ein Wolf sei, schimmert durch, wenn Xenophobie, die scheinbar natürliche Abgrenzung vom anderen, und das beobachtbare Bedürfnis, lieber mit seinesgleichen zusammen zu sein, zur quasi anthropologischen Konstante stilisiert werden. Sie stehen als Drohung dauernd im Raum. Polizeiliche Kontrolle und Verbote oder bestenfalls pädagogische Prävention und Intervention zur Zivilisierung sind die Mittel der Wahl. Man konstruiert das Problem, d. h. man bevorzugt Theorieangebote zu seiner Beschreibung, *nachdem* man seine Mittel gemustert hat. „Interkulturelles Lernen“ wäre die neueste Variante der Strategie, pädagogisch mit dem „Bösen“ im Menschen fertig zu werden und ihn von früh an gegen politische Verführung zu immunisieren.

Was aber ist „fremd“ an den anderen? Und wann, wie und warum werden die anderen zu „Fremden“ – und wann und warum nicht? Für Neo-Hobbesianer sind die schädlichen Neigungen des Menschen immer vorhanden. Auch wenn sie nicht direkt zu beobachten sind, z. B. in massiven gewaltförmigen Konflikten oder Bürgerkriegen, Riots oder Brandanschlägen, werden sie doch in der Latenz vermutet. Gegen unbeobachtbare Latenz ist kein Argument gewachsen. Menschen, Gruppen, auch ganze „Völker“ brechen in dieser Vorstellung periodisch in ethnischen Wahnsinn aus. Staat, Gesellschaft und die Erziehung haben alle Hände voll zu tun, präventiv – in der Schule –, oder kurativ – mit Sozialarbeit –, oder regulativ – mit Justiz – solche Ausbrüche oder zumindest ihre endemische Ausbreitung zu verhindern. Wir leben in dieser Vorstellung auf dem Pulverfaß unserer eigenen xenophoben Aggressivität. Daraus sind Konsequenzen zu ziehen. Staat und Politik tun gut daran, den Wolf im „Menschen“ nicht allzu sehr zu reizen, z. B. durch weiteren „Import ethnischen Konfliktpotentials“. Genauso wurde und wird in der Asyl- und Einwanderungsdebatte argumentiert – auch von soziologischen Beobachtern (vgl. z. B. KRECKEL 1989; HONDRICH 1993). Die psychologisch-pädagogische Konstruktion des Menschen hat ganz praktisch-politische Wirkungen.

## 2.

So verbreitet die sozialpsychologische Deutung des Rassismus und der Fremdenfeindlichkeit auch ist, so sehr hat sie den Nachteil, über der Beschäftigung mit dem Menschen, seinen vorsozialen Eigenschaften und seinem Unbehagen in der Kultur die *Gesellschaft*, ihre Institutionen und Organisationen und deren Anteil an Diskriminierung und Rassismus aus dem Auge zu verlieren.<sup>4</sup> Was ist in der Zeit, in der ethnischer Frieden herrscht? Schlafen die „Wir-Gefühle“ und die „angriffslustigen Nationalismen“ nur, sind sie unterdrückt oder waren

4 Wo ADORNO (und HORKHEIMER) ausdrücklich vor der Verkürzung warnen: „... es geht nicht darum, das Auftreten totalitärer Systeme einfach psychologisch zu erklären. Die Gewalt solcher massenfeindlicher Massenbewegungen rührt von mächtigen politischen und wirtschaftlichen Interessen her ...“ (ADORNO/HORKHEIMER, GS Bd. 9.2, S. 361), neigen Pädagogen schon aus professioneller Beschränkung zur Subjektivierung des Problems.

sie zwischen 1945 und 1989 im kalten Krieg bloß eingefroren? Man könnte auch ganz anders konstruieren und weniger anthropologisierend annehmen, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Gewalt seien nicht Eigenschaften von Menschen, sondern *Zustände von Gesellschaften oder ihrer Teilsysteme*. Dann müßte man nach den Gründen suchen, die Gesellschaften, ihre Institutionen und Organisationen, aus der zivilisatorischen Bahn werfen. Man mag den Pessimismus des Ko-Autors der „Dialektik der Aufklärung“ teilen, wenn er schreibt: „Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desparates, dagegen aufzubegehren“ (ADORNO 1977, S. 674). Man muß aber – auch als Pädagoge – nicht umstandslos zur FREUDSchen Sozialpsychologie des Menschen und seinem Unbehagen in der Kultur sich wenden und versuchen, Gesellschaftskritik und -veränderung durch das Nadelöhr der Subjektivitätskritik zu ziehen, um trotzdem etwas tun zu können. Sonst endet man mit der sozialpsychologischen Konstruktion des Problems in einem *pädagogisch halbierten Anti-Rassismus*, der erziehend auf den Menschen einwirken will und darüber, aus Resignation oder Betriebsamkeit, die institutionelle Seite des Problems außer Reichweite verlegt. In modernen, funktional differenzierten Gesellschaften wird ein Steuerungsdefizit wahrgenommen. Seit die Erfahrung sich verbreitete, daß es ein die Gesellschaft repräsentierendes Zentrum nicht mehr gibt, soll häufig organisierte Erziehung die Leerstelle füllen. Die Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems setzt regelmäßig dann ein, wenn für politisches Handeln kein Ansatz gefunden oder kein Konsens zu erreichen ist. Das galt und gilt für die Friedenserziehung, die Umweltpädagogik und für den Multikulturalismus, die alle volkspädagogische Umerziehungsprogramme sind und ihren curricularen Niederschlag in der Schule gefunden haben. Am Ende stehen gemeinschaftsstiftende Rituale, die bisweilen an Beschwörungen oder Exorzismus erinnern – man denke an die Menschen- und Lichterketten und ihre Vorbereitung im Projektunterricht. Die damit verbundene Subjektivierung der Probleme Frieden, Umwelt oder ethnische Diskriminierung verdeckt und verdunkelt allzu leicht ihre strukturellen Ursachen. Die Erziehungswissenschaft hat in einer Gesellschaft, die dazu tendiert, Erziehung als Ersatzhandlung mißzuverstehen, auch die Aufgabe, der Funktionalisierung der öffentlichen Erziehung in gegebenen sozialen Konstellationen nachzugehen.<sup>5</sup> Das gilt dringlich auch für das Programm der Interkulturellen Erziehung zu Toleranz und kulturellem Respekt.

Um der Blockade zu entgehen, die entsteht, wenn das Ganze entweder zum unveränderbar Falschen aufgetürmt wird oder aber in der unaufhaltsam autopoietischen Differenzierung sozialer Systeme verloren zu gehen droht, hilft

5 Was bedeutet es, wenn die UNO und der Europarat sich 1995 mit der Ausrufung eines „Jahres der Toleranz“ und einer „Europäischen Jugendkampagne gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Intoleranz“ gegenseitig überbieten. Als Ziele werden genannt „die Entwicklung und Weiterverbreitung von Modellen der Toleranzerziehung“ und die Förderung „interkulturellen Lernens in Schule und Hochschule sowie in der außerschulischen Bildung“. Als letzten Spiegelstrich enthält der Katalog die Aufforderung „Konzepte und praktische Vorschläge zu entwickeln, um der zunehmenden Ausgrenzung von Jugendlichen aus der Gesellschaft entgegenzuwirken“. Aber wie? Mit Erziehung der Arbeitgeber und der Wohnungsvermieter?



Typen der Diskriminierung			
		Grad der Einbettung in Organisationen	
		–	+
Grad der Intentionalität	+	(Typ A) Isolierte Einzelhandlung	(Typ B) Kleine Gruppe  (Typ C) Direkt institutionalisierte Diskriminierung
	–		Indirekt institutionalisierte Diskriminierung (Typ D)
(nach FEAGIN/BOOTHER FEAGIN 1978, S. 28)			

vielleicht die genaue empirische Untersuchung der sozialen Situationen, in denen ethnische Differenzen bedeutsam gemacht und die anderen „fremd“ werden. Nützlich sind neben globaler Modernitätskritik oder kühl-distanzierter Systemaffirmation kleinschrittigere Theorieangebote, mit denen man auch noch beobachten kann, was in dem sozialen Feld geschieht, in dem Individuen von der Gesellschaft bzw. ihren Teilsystemen inkludiert oder nicht-inkludiert, d. h. unter Umständen diskriminiert werden. Man kann – auch als Pädagoge – auf der Ebene der Organisation nach Interventionsmöglichkeiten suchen.

Um die pädagogisch naheliegende, aber resignative „Wendung aufs Subjekt“ zu vermeiden, benutze ich für die weiteren Überlegungen eine Heuristik, die FEAGIN/BOOTHER FEAGIN (1978) zur Analyse diskriminierender, rassistischer Praxen vorgeschlagen haben. In einer Kreuztabelle versuchen sie – „for the sake of the argument“ –, den organisatorischen Aspekt diskriminierender Handlungen systematisch zu berücksichtigen und mit dem Grad ihrer Intentionalität in Beziehung zu setzen (s. Schema). Die Auslöser solcher Handlungen sind dann Individuen, informelle oder formalisierte Gruppen von Individuen, oder aber Institutionen, die ihre Handlungen über Märkte oder bürokratische Organisationen vermitteln – entweder direkt und absichtsvoll, oder aber indirekt und ohne erkennbare Absicht. Neben den Eck-Fällen A bis D, die eine systematische Differenz markieren (A: isolierte Einzelhandlung mit voller Absicht; B: Aktion einer kleinen Gruppe mit voller Absicht; C: gesetzlich-administrative Regelung mit voller Absicht; D: selbstverständlich gültige, universelle Normen, die von bestimmten Bevölkerungsgruppen nicht erfüllt werden können), lassen sich auf dem kategorialen Feld all jene Fälle eintragen, die beispielsweise die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin (1994) in einer Broschüre aufzählt: Die (türkische) Mieterin, der ein Mietmieter wiederholt Pamphlete in den Briefkasten steckt, in denen Asylbewerber beschimpft und auf unflätigste Weise diffamiert wurden; eine Gaststätte, die ein Schild „Keine Türken“ aushängt; die vielen Diskotheken, in denen Ausländern aufgrund ihrer Haut- oder Haarfarbe der Zutritt schwergemacht oder

verweigert wird; aber auch gesetzliche Vorschriften, wie das Arbeitserlaubnisrecht, das Sozialversicherungsrecht, die Bestimmungen über das Kindergeld oder die Sozialhilfe, die nicht nur Deutsche und Ausländer, sondern auch Ausländer je nach ihrem Status unterschiedlich behandeln. Wie leicht ersichtlich ist, beziehen sich die sozialpsychologischen Theorieangebote, die mit dem Menschen und seinen Gefühlen rechnen, nur auf die linke Hälfte des Schemas, während sie für die Formen institutionalisierter Diskriminierung, ob direkt oder indirekt, keine Erklärungen beizutragen haben.

In der modernen „verwalteten Welt“ sind es aber die Institutionen und Organisationen, von denen das Gros der Diskriminierungen ausgeht. Sie sind für die folgenreiche Marginalisierung und Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen in den westlichen Industrieländern verantwortlich, direkt: durch rechtliche Ungleichstellung, indirekt: durch Anwendung universeller Regeln, deren Folgen als Effekte bei der (Ungleich-)Verteilung von begehrten Gütern zu beobachten sind. Organisationen aber bestehen aus Handlungen, aus Praktiken und Routinen, die nach Konventionen, Regeln und Normen ablaufen, in die die Handelnden als Funktionsrollenträger eintreten müssen, wenn sie Mitglied der Organisation werden oder bleiben wollen. Organisationen bestehen nicht aus Menschen und ihren Neigungen und Gefühlen.<sup>6</sup> Diese erkennt die Organisation gegebenenfalls als Ursache von Fehlhandlungen, Abweichung und Regelverletzung. Das Repertoire an organisationskonformen Handlungen aber ist begrenzt. Es folgt dem Organisationszweck, auf den die Mitglieder einer Organisation verpflichtet sind. Gerade in der „verwalteten Welt“ sollte es möglich und aller Anstrengung wert sein, auch im Kontext der Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bei den organisierten Praxen zu intervenieren, anstatt sich mit einer „Wendung aufs Subjekt“ allein auf den Menschen zu kaprizieren.

Für eine Analyse der organisierten Exklusion/Inklusion, die nicht auf bösem Willen oder Vorurteilen beruht, fehlt ein Theorieangebot, das die *Mechanismen* – ich greife ADORNOS Formulierung auf –, die solche Diskriminierungen hervorbringen, nicht in den Menschen, sondern in dem „normalen“ Operieren der Organisationen und den Teilsystemen der Gesellschaft suchte. Nicht nur die Menschen und ihre schädlichen Neigungen, sondern auch die Gesellschaft und ihre Teilsysteme können als „Täter“ begriffen und daraufhin beobachtet werden, wie sie mit den Menschen umgehen, was sie ihnen antun, wie sie Individuen und Gruppen in Teilsysteme der Gesellschaft, z. B. in Arbeits- oder Wohnungsmärkte, oder eben in Schulen, inkludieren oder nicht inkludieren oder sogar wieder exkludieren. Mit der Umstellung der Perspektive auf die Organisation eröffnet sich der Theorie die Möglichkeit, die Frage nach den sozialen Situationen/Konstellationen/Kontexten aufzuwerfen, in denen ethnische Unterscheidungen von sozialen Systemen benutzt und deshalb sozial bedeutsam gemacht werden. Man kann anfangen, die bisher theoretisch unbeleuchtete Seite des Diskriminierungsgeschehens zu betrachten – in FEAGINS Schema die rechte Hälfte. In den Blick kommt dann die *soziale Herstellung von ethnischer Differenz*, oder, wie BOMMES (1994) formuliert, die Frage nach der „Valorisierung“ von Unterscheidungsmerkma-

6 vgl. zum Verhältnis von Mensch und Gesellschaft LUHMANN (1995).

len zwischen Menschen, und ihrer „Devalorisierung“ oder „Revalorisierung“ unter bestimmten Bedingungen. Das können rassistische oder ethnizistische Kategorien sein, aber auch andere wie Alter oder Geschlecht, die sozial „scharf“ gemacht und zur sozialen „Platzanweisung“<sup>7</sup> benutzt werden. Nicht die Emotionen von Menschen, sondern die Operationen von Organisationen, ihr Griff zu ethnischer Differenzierung als Ressource der Problemlösung, nicht die Eruptionen von individueller Gewalt, sondern die Routinen oder Entgleisungen von Gesellschaften oder ihren Teilsystemen werden so zum Gegenstand der Analyse.

Es bedürfte eines großen theoretischen Aufwandes, wollte man die in allen westlichen Demokratien anzutreffende Diskriminierung von Minderheiten bei der Verteilung von begehrten Gütern, wie gut bezahlter und sozial anerkannter Arbeit oder preisgünstigen Wohnungen oder Schulerfolg, den handelnden Funktionsträgern als Böswilligkeit zurechnen. Plausibler scheint es, das regelmäßige Funktionieren (oder aber den Zusammenbruch) der sozialen Ordnung selbst ins Auge zu fassen. Zu fragen wäre unter den Augen der Öffentlichkeit, wie die anhaltende Verletzung von deklarierten Gleichheitsgrundsätzen in demokratischen Rechtsstaaten organisiert wurde und wird. Wann und unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielen bedienen sich soziale Systeme ethnischer Unterscheidungen als Ressource beim Umgang mit Menschen? Wann benutzen Organisationen in der Gesellschaft, z. B. der Sozialstaat, Arbeitgeber, das Arbeits- oder das Wohnungsamt, oder – was uns hier besonders interessiert – die Schule, ethnische Unterscheidungen beim Verfolg ihrer regulären Ziele?

### 3.

Was von den Menschen behauptet wird, gilt auch für Organisationen. Auch die Schule – als Organisation – ist irritiert durch Differenz. Sie hat auf Unterschiede ihrer Schüler zeit ihres Bestehens mit organisatorischer Homogenisierung reagiert. Die Geschichte der Schulpädagogik könnte erzählt werden als eine Abfolge von Homogenisierungsanstrengungen, die im Haus des Schulmeisters des 18. Jahrhunderts begonnen und im modernen, vielfach gegliederten und differenzierten Schulsystem ihre heutige Form gefunden haben. Das Prinzip des Gesamtunterrichts und der damit verbundenen „Klassenbildung“ trieb und treibt den Differenzierungsprozeß des Schulsystems voran: nach Alter, nach sozialer Klasse/Schicht, nach Geschlecht, nach nationaler Herkunft oder nach Hautfarbe und nach Leistung sind in aller Welt Schülergruppen für schulische Zwecke homogenisiert worden. Die Zuweisung zu Lerngruppen als Exklusions- und Inklusionsentscheidung war immer begleitet von entsprechenden Theorieangeboten: psychologischen Lern- oder Entwicklungstheorien, soziologischen Milieu-, Rassen- und Kulturtheorien usw. Auf diese Weise fand die Schule ihre Form: Jahrgangsklassen, Schulstufen und -formen, Leistungskurse, Förder- und Sonderklassen oder -schulen für Behinderte, Lernschwa-

<sup>7</sup> vgl. das frappierende Beispiel sozialer Platzanweisung im Gespräch mit Hilfe der Ressource ethnische Zuordnung bei VOLKER HINNENKAMP (1989), S. 101 ff.

che, praktisch oder theoretisch Begabte etc. Alle Differenzierung dient der Homogenisierung. Die verfügbaren Theorien wurden selektiv benutzt, um die jeweilige Differenzierungspraxis zu begründen. Sie fungieren insofern als klassische Ideologien.

Selbstverständlich: Immer hat es in der Geschichte Versuche der Entdifferenzierung und der Reintegration gegeben. In solchen Fällen spricht die Pädagogik von Reform. Erst jüngst – nach meiner Schulzeit auf einem „Gymnasium für Jungen“ – erlebten wir die (Wieder-)Einführung der Koedukation, den Versuch, die soziale Dreigliedrigkeit mit der Gesamtschule aufzuheben, ein Programm der Integration von Behinderten und Migrantenkinder in Regelklassen usw. Reformen sind Versuche des politischen Systems, schulintern ablaufende Differenzierungsprozesse von Zeit zu Zeit zu unterbrechen. In die Schule, die eine Organisation zur Unterrichtung großer Gruppen ist, scheint eine Bevorzugung von Homogenität eingebaut zu sein. Darauf deutet der lang anhaltend und unvermindert geführte Reformdiskurs hin, der um die Stichworte „Individualisierung des Lernens“, „Offener Unterricht“ oder „Innere Differenzierung“ kreist. Gerade weil bei der gleichzeitigen Unterrichtung großer Gruppen von Schülern von der Organisation Homogenität aus Gründen der Effektivität bevorzugt, Heterogenität aber als irritierend, komplexitätssteigernd und erfolgsmindernd vermieden wird, bedarf es als Gegenprogramm des pädagogischen, also am Kindeswohl, nicht am Wohl der Organisation orientierten Reformdiskurses über die Integration heterogener Schülergruppen in der Regelklasse, der die pädagogischen Programmatiken seit den zwanziger Jahren durchzieht (vgl. LUHMANN 1991).

Die Schule als Organisation benutzt – so zeigen alle Statistiken in allen OECD-Ländern – neben Leistungskriterien soziale und ethnische Differenzierungen bei ihren allfälligen Selektions- und Allokationsentscheidungen, die dadurch zu Diskriminierungen werden können. Migrantenkinder sind in Deutschland auf Haupt- und Sonderschulen deutlich über-, auf Gymnasien aber stark unterrepräsentiert. Früher galt zumindest letzteres auch für Mädchen. Die heute erreichte Bildungsgleichstellung der Geschlechter, die nicht durch eine Curricularisierung des Themas „Geschlecht“ oder die Reflexion verdrängter Sexualität in der Lehrerfortbildung erreicht wurde, zeigt, daß die Schule bei ihren Selektionsentscheidungen „unter Umständen“ auch anders kann. Sie diskriminiert bestimmte Bevölkerungsgruppen nur, solange es gesellschaftlich möglich und/oder aus organisationsinternen Gründen opportun erscheint; und sie kann gegebenenfalls, sogar gegen den Trend, ganz darauf verzichten: Gymnasien und Realschulen z. B. nahmen vermehrt Migrantenkinder auf, seit in den 80er Jahren aus demographischen Gründen deutsche Kinder fehlten und Schulen von Schließung bedroht waren. Das Gleiche gilt jedoch auch für Haupt- und Sonderschulen. Auch diese Schulen haben, seit die Grundschulen Kinder zu halten trachteten, ihre freien Plätze mit Migrantenkinder aufgefüllt. Als sogenannte Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder, die länger als zwei Jahre währten, durch politische Intervention abgeschafft werden mußten, wurden als Abweisungsalternative verstärkt Schulkindergärten und Sonderschulen für Lernbehinderte in Anspruch genommen. Die Diskriminierung folgt also, so können hier die Ergebnisse einer umfangreichen Studie (LENTZ/RADTKE 1994; GOMOLLA u. a. 1994) nur angedeutet werden,

nachvollziehbaren organisatorischen Kalkülen, nicht schädlichen Neigungen der Menschen.

Das organisatorische Angebot von Förder- und Vorbereitungsklassen und ein sogenannter „Lehrerbonus“ für den Unterricht mit Migrantenkindern sucht sich sein Klientel. Daß Fördermaßnahmen organisatorisch „vorgehalten“ werden, bevor die konkreten Kinder überhaupt in der Schule erscheinen, wirkt wie das Überangebot an Krankenhausbetten: Krankheit wird erzeugt oder mindestens verlängert. Die Vorkehrungen weisen darauf hin, daß die Schule (und die Lehrer) sich schwer tun mit heterogenen Gruppen. Nicht der Mensch hat eine schädliche Neigung, sondern die Organisation (und ihre Funktionsrollenträger) bemühen sich um Funktionsfähigkeit, Effektivität und Bestandserhalt. Dazu haben sich bewährte Praxen und Routinen entwickelt. Deshalb setzt Differenzierung und Diskriminierung sich in Gang. So wird die soziale Hierarchie (re-)produziert.

Der die Praxis der Differenzierung und Diskriminierung von Migrantenkindern begleitende Diskurs, der – ähnlich wie die Forderung nach „innerer Differenzierung“ und „offenem Unterricht“ – die Ausgrenzungen der als heterogen wahrgenommenen Schüler aus einer gleichsam „intrinsischen Motivation“ der Organisation unterbrechen soll, ist das Konzept der „Interkulturellen Erziehung“. Es kann ebenfalls als ein Programm zur Korrektur des organisatorischen Umgangs mit Differenz begriffen werden, das nicht mehr durch Verleugnung, Ausgrenzung oder Aggression, sondern durch Idealisierung und Bewunderung die irritierende Differenz in der Schule zu bewältigen sucht.<sup>8</sup>

Die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Problem Migration und Minderheiten oder mit der Frage der Erziehung in Einwanderungsgesellschaften gewinnt, wenn man nicht mehr nur nach dem Menschen fragt, sondern auch die Organisation der Schule ins Auge nimmt, eine neue Perspektive. Es geht um den sozialen Prozeß, in dem Differenzen von definitionsmächtigen Institutionen bedeutsam und für das Individuum folgenreich gemacht werden. Alle Unterschiede zwischen Menschen sind Unterscheidungen in sozialen Situationen. Sie sind nur relevant bezogen auf das jeweilige Sozialsystem, das die in Frage stehende Unterscheidung/Eigenschaft für relevant erklärt. Ein guter oder schlechter Schüler wird man erst in der Schule; die Krankheit der „Lernbehinderung“ kann man nur in der Schule bekommen; aus Kindern werden erst „Problemkinder“ mit Defiziten, wenn die Schule als Organisation feststellt, daß sie mit diesen Kindern nicht auf die routinisierte Weise arbeiten kann. Dann wird unter Umständen ihre national-kulturelle Herkunft wahrgenommen, dann werden sie zu Migrantenkindern, die durch „Sonder- und Fördermaßnahmen“ standardisiert/homogenisiert, d. h. regelklassenfähig gemacht oder einem für sie geeigneten Teilsystem endgültig zugeordnet werden sollen. Insofern können sie womöglich froh sein, wenn sie den Lehrerinnen als ethnisch different *nicht* auffallen.

Die Schule ist an ethnischer Differenz zunächst uninteressiert. Aber sie ist im hohen Maße irritiert durch Differenzen des Lernverhaltens. Um Lernfähigkeit festzustellen, hat sie Indikatoren und Abkürzungsverfahren entwickelt. Die

<sup>8</sup> Die Kehrseite an Xenophobie ist Xenophilie, die sich darin gleichen, daß sie den anderen nicht als Individuen begegnen, sondern sie als Gruppe ausstellen und sich vornehmen.

Grundschule setzt zum Beispiel auf eine Vorbereitung der Kinder auf ihre Schülerrolle im Kindergarten. Sie hat längst die Aufgabe, die ihr gesellschaftlich zugedacht war, nämlich aus Kindern Schüler (PARSONS 1959) zu machen, die dann als Funktionsrollenträger an die weiterführenden Schulen abgegeben werden können, an Vorfeldorganisationen abgetreten: Kindergarten, Schulkindergarten, Vorbereitungsklassen, Sonderschulen jeglicher Ausrichtung und natürlich die (intakte Mittelschicht-)Familie. Schon bei der Einschulung, wenn es aus der Sicht der Organisation zum erstenmal darum geht, die Lerngruppe der Regelklasse zu homogenisieren, wird der Indikator „Kindergartenbesuch“ (zusammen mit anderen Merkmalen) bei der Entscheidung über die Einschulung herangezogen. Wenn nun eine Bevölkerungsgruppe dieses Merkmal seltener erfüllen *kann* oder wenn aus Kapazitätserwägungen nicht alle aufgenommen werden können (oder sollen), werden aus dieser Gruppe am ehesten die Kandidaten für eine Rückstellung in die Vorklasse gefunden. Das kann der Beginn einer negativen Bildungskarriere für Unterschicht- und Migrantenkinder sein (vgl. PESTALOZZI-FRÖBEL-Verband 1985). Wenn zu einem späteren Zeitpunkt, bei der Prognose über die künftige Lernfähigkeit auf einer weiterführenden Schule, das Merkmal „häusliche Unterstützung“ herangezogen wird, wiederholt sich der Mechanismus. Naturgemäß sind Mittelschichtfamilien eher in der Lage, ihren Kindern zu helfen, am Gymnasium zu bestehen, wohingegen Unterschicht- und Migrantenfamilien die von der Schule erwarteten Vorfeldleistungen nicht erbringen können (oder wollen). So entstehen negative Bildungskarrieren und Häufungen in bestimmten Bevölkerungsgruppen durch Anwendung scheinbar allgemein gültiger, jedenfalls in der Organisation unbestrittener Schülermerkmale.

Die Effekte des Umschlags: von regelmäßig zu vollziehender Selektion nach Leistung in: Diskriminierung nach sozialer und ethnischer Herkunft (oder anderen unverlierbaren Merkmalen wie Geschlecht und Alter), die in modernen, meritokratischen Gesellschaften ausgeschlossen sein sollten, sind für Bildungsstatistiker überhaupt nicht neu. Die Handelnden in der Organisation halten sie jedoch vor sich selbst im Dunkeln. Die theoretisch interessante Frage ist, wie die Beteiligten in demokratisch verfaßten Gesellschaften die Verdunkelung zuverlässig organisieren. Gegenstand einer Erziehungswissenschaft, der es um die Aufklärung der pädagogischen Praxis geht, wäre deshalb auch die Frage nach den Mechanismen der Diskriminierung in den alltäglichen Routinen der Organisationen der Erziehung. Es genügt nicht, die Selbstbeschreibungen der Schule zu übernehmen und wissenschaftlich zu überhöhen oder neue programmatische Forderungen aufzustellen. Vielmehr muß deren Wirkung untersucht werden. Welche Rolle spielt das Programm der „Interkulturellen Erziehung“ bei der „Valorisierung“ von ethnischer Differenz in der Schule? Verbessert es die Lernerfolge von Migranten, weil es ihre „kulturelle Identität“ anerkennt und stärkt und die einheimischer Schüler zu mehr Toleranz anhält? Oder führt es durch Thematisierung und Curricularisierung in die Schule Unterscheidungen ein, die von der Organisation wie von den Schülern als zusätzliche Ressource der Differenzmarkierung und bei Bedarf zur Diskriminierung benutzt werden können? Dann wird „Kulturdifferenz“ zur wohlfeilen Erklärung für Schwierigkeiten aller Art – unter den Schülern oder zwischen Lehrern und Schülern. Sie begegnen sich nicht „ganzheitlich“ als Individuen, auch nicht in

ihren Funktionsrollen als „Lerner“ (WÜNSCHE 1993) und „Lernhelfer“ (GIESECKE 1987), sondern als kleine Repräsentanten nationaler Kulturen. Interkulturelle Pädagogen sind versucht, nach den Eigenschaften zu suchen, an denen sie sich beweisen können. Aus jedem alltäglichen Disziplinproblem zwischen pubertierenden Jugendlichen und emanzipierten, aber entnervten Lehrerinnen wird ein Kulturkonflikt. Folgerichtig werden wissenschaftliche Deutungsangebote, die die offenkundige Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder in sozial-ökologischer Perspektive (als Beispiel für viele GLUMPLER 1985) mit migrations- und kulturbedingten Lernschwierigkeiten erklären, begierig rezipiert. Sie decken sich mit den Selbstbeschreibungen der Lehrerinnen. Sie externalisieren die Ursachen des Scheiterns der Kinder in die Umwelt der Schule und lassen die Operationen der Schule bei der Herstellung von Differenz in ihrem Kern unbeachtet.

Wenn es um das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft geht, braucht die Erziehungswissenschaft sich nicht auf den Menschen zu beschränken. Sie könnte sich auch den Institutionen und Organisationen der Erziehung zuwenden, ohne gleich ihren Status als eigenständige Disziplin oder ihre Handlungsmöglichkeiten zu verlieren. Da öffentliche Erziehung in aller Regel in Organisationen stattfindet, geht es darum, organisiertes pädagogisches Handeln zu verstehen, um darauf in der Ausbildung vorbereiten zu können. Organisation ist nicht die Einschränkung der eigentlich konzipierten idealen Pädagogik, sondern unhintergehbare Bedingung des Handelns. Die eingespielte Arbeitsteilung, die die pädagogische Disziplin ganz auf Didaktik und Methodik, allenfalls noch auf den Lehrplan beschränkt, und der Erziehungssoziologie das Feld der Organisation und sogar der Schultheorie überläßt, halbiert nicht nur den Gegenstandsbereich, sondern hat auch ungewollte ideologische Effekte. Schulkritik erreicht die Schule nicht, wenn schon im Prozeß der Professionalisierung mit der Arbeit des Verdunkelns durch Einübung in organisationskonforme Problemdeutungen begonnen wird. Aufgabe der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und der Schulpädagogik im speziellen wäre es, die organisierten Praxen, die sich unabhängig von einzelnen Individuen und ihren Intentionen als Routinen durchsetzen, aufzuklären, ihre (Neben-)Wirkungen zu beschreiben und den (künftigen) Pädagogen transparent zu machen. Nur so könnten auch Lehrerinnen Herr im eigenen Haus werden.

Damit von ihnen nicht heroische Einzelleistungen der Selbstreflexion gefordert werden müssen, hilft Institutionalisierung. Die Schule als Organisation könnte sich einmal im Jahr fragen, ob das Ergebnis, das sie mit der Zuteilung von Schulerfolg und -mißerfolg erzielt hat, den selbst gesetzten Maßstäben von Gerechtigkeit entspricht, warum sich nichts zum Besseren gewendet hat und welche Maßnahmen ergriffen werden können. Länder, die eine Gleichstellungs- und Anti-Diskriminierungsgesetzgebung kennen, wie die USA oder Großbritannien, machen Versuche mit „ethnic monitoring“. Die Schulabschlüsse oder die Übergänge werden statistisch dokumentiert, auf Verteilungsgerechtigkeit zwischen verschiedenen (ethnischen) Gruppen untersucht und mit den Ergebnissen der Vorjahre verglichen, am besten auch veröffentlicht. Das macht pädagogisches Handeln zurechenbar. Der Erziehungswissenschaft käme dabei die Aufgabe zu, statt einer Verdoppelung der Selbstbeschreibungen der Beteiligten, aus der Beobachterperspektive Erklärungen der eingetre-

tenen Entwicklung anzubieten. Durch Beobachtung der Effekte der Diskriminierung und die Aufklärung der Mechanismen könnte sie die Schule zumindest in ihren Selbstbeschreibungen, vielleicht auch in ihrer Praxis irritieren. Die Beobachtung der Organisation Schule und die Aufklärung der in ihr wirkenden Mechanismen der Diskriminierung, die sich hinter dem Rücken der Akteure und ohne Absicht vollziehen, erinnerte die Organisation Schule an ihre politischen Ziele in einer demokratischen Gesellschaft. Nicht das geringste darunter wäre, daß Gerechtigkeit sei.

### *Literatur*

- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. GS Bd. 10.2, Frankfurt a. M. 1970, S. 674–690.
- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Vorurteil und Charakter, GS Bd. 9.2, Frankfurt a. M. 1975, S. 360–373.
- AUERNEIMER, G.: Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft 10 (1994), S. 12.
- BOMMES, M.: Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 364–377.
- DIE AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE des Senats von Berlin (Hrsg.): Was tun gegen Diskriminierung? Berlin 1994.
- DIEHM, I.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt a. M. 1995.
- ESTER, S./HAMBURGER, F.: Ausländische Jugendliche. Bestandsaufnahme der Jugendarbeit in Rheinland-Pfalz. Mainz 1991.
- FEAGIN, J. R./BOOTHER FEAGIN, C.: Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism. (Zuerst 1978) 21986.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. München 1987.
- GLUMPLER, E.: Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg 1985.
- GOMOLLA, M./LENTZ, A./LIBUDA-KÖSTER, A./RADTKE, F.-O.: Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Organisation Schule, Vorläufiger Zwischenbericht, Zentrum f. Lehrerbildung, Universität Bielefeld 1994.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995.
- HINNENKAMP, V.: Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen 1989.
- HONDRICH, K. O.: Das Volk, die Wut, die Gewalt. In: Der Spiegel 1/1993, S. 29–30.
- KRECKEL, R.: Ethnische Differenzierung und „moderne“ Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (1989), S. 162–167.
- LENTZ, A./RADTKE, F.-O.: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994), S. 182–191.
- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40.
- LUHMANN, N.: Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung 6. Opladen 1995.
- MEMMI, A.: Rassismus. Frankfurt a. M. 1987.
- PARSONS, T.: Die Schulklassse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M. 1968, S. 161–193.
- PESTALOZZI-FRÖBEL-VERBAND e. V. (Hrsg.): Schulkindergarten. Dokumentation der Expertentagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes am 6. und 7. Dezember 1984 in Bad Homburg, Füssen 1985.
- WÜNSCHE, K.: Tabus über den Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 369–381.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe-Universität,  
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Themenbereich „Migration und Minderheiten“,  
Postfach 11 1932 Nr. 113, 60054 Frankfurt a. M.